

〔共同研究：新たな時代に向けた教職課程改革〕

学外実習評価の傾向および評価項目の再検討

島 田 勝 正*
竹 中 暉 雄**

はじめに

教職課程の総仕上げは、これまで身につけてきた教科に関する知識・技能、教職に関する理解、そして幅広い教養を統合して実践に活かす試みを行なう教育実習である。旧教育職員免許法の下ではその必要単位数が3単位であったので、本学では学内実習（事前指導・事後指導）で1単位、学外実習2週間で2単位としてきた。

本学の学内実習の中心は、いわゆる模擬授業である。そこでは授業に関する基礎的な知識と技能の確認と習得を目指し、同時に授業観察によって授業評価の眼を養う。他人の授業について評価したことは、直ちに、自分の授業に跳ね返ってくる。学外実習では、実習校および指導教諭の方針によって差があるものの、ほぼ、第1週目は主として指導者の授業を観察し、第2週目に実際に教壇に立つ。もちろん2週間を通じて生徒指導および校務にも関与する。

本学では教育実習の重要性と特殊性に鑑み、その評価については、実習校から返されてきた評価、実習生本人が記録した教育実習簿、および学内実習での評価の3者を資料にして、教職課程委員会が最終的に総合評価することになっている。

ところが近年における学級（学校）崩壊現象の出現や、少年犯罪の多発を理由として、教員養成のうえで極めて重要な意義をもつ教育実習の期間が短かすぎるのではないかという主張が一部でなされるようになった。2週間ではほとんど教科指導（授業）の実習しかできず、現実

にはますます重要になりつつある生徒指導面での実習が十分にできないからである。そして教育職員養成審議会の答申に基づく1998年の免許法および施行規則の改訂によって、義務教育の中学校教員普通免許状を取得する場合には、事前事後指導を含め5単位を履修しなければならない（小学校の場合は以前から5単位）。また教育実習の成績評価を教員採用の場合の参考資料として利用すべきであるという古くからある意見も有力になりつつあり、教育実習の重要性は、高まるばかりである。

そこで本プロジェクトでは、本学の教育実習生たちは実習校で一般にどのような評価を受けてきたのか、またどのような面ですぐれ、如何なる点で劣っていたのかを、実習校での評価表（本学での最終的综合評価ではない）を使って傾向把握し、部分的に統計学的な分析を加えてみることにした。実習生が学外で受けた評価は、とりもなおさず本学および本学教職課程に対する評価であり、忽せにできない。今後の教職課程運営およびその改革のための貴重な反省材料となる（以下、第1節は竹中が、第2節は島田が分担した）。

1. 学外実習評価の全体傾向

現在、本学で使用している学外実習用評価表は、阪神地区大学教職課程研究連絡協議会（阪神教協）での議論に基づくものである。一部の教育委員会では統一評価表を使用しているので、その場合は本学の様式のものは使用できないが、しかし項目の読み替えが可能な範囲であり、内容的にはほぼ同様と言える。

評価表の項目は「学習指導」「生徒指導」「教

*本学文学部

**本学文学部

師としての資質」の3分野から構成されており、各分野の下位項目は以下の通りである。

学習指導

1. 教科に関する知識と理解
2. 教材の研究と指導の計画（指導案作成）
3. 学習指導の技術と態度

生徒指導

4. 生徒への接触の態度
5. 指導性
6. 指導の技術（個性観察・生徒会・ホームルーム・課外活動）

教師としての資質

7. 指導的熱意（職務に対する熱心さ）
8. 事務能力

総合評価

- 9.

なお以前の評価表には、7. 健康（身体的・精神的）という項目があったが、1994年度以降は削除された。したがって本節でもこれを削除し、項目番号を繰り上げて掲載している。また1969年度の評価表には、学習指導、生活指導、素質、総合の4項目しかなかったもので、それぞれを項目1, 4, 7, 9として表示した。

1.1 1984年度実習以前の全般的傾向

本学の創設は1959年度であるが、教職課程が設置されたのは1964年度である。最初の実習は1966年度に63年度入学生を中心に行なわれたが、評価の記録は残っていない。文学部新設の1989年までの24年間のうちから抽出した、1967・69・74・76・79・84年度実施の教育実習評価のうち、総合評価、各項目のA評価およびC評価は表1のようになる。なお1969年度は社会学部最初の、76年度は経営学部最初の実習年度であり、聴講生の実習は74年度からである。

総合評価においてA評価を受けた実習生は6カ年平均で64.8%となり、うち8.9%の実習生はすべての項目でA評価を受けている。他大学との比較はしにくいだが、まずまずの成績だと言えよう。しかし1.9%の総合C評価があり、オールC評価が0.2%、Cが3つ以上の評価が3.7%ある。ほとんどの実習生は出身校でのいわゆる

母校実習をしており、母校実習の場合、「卒業生だから」ということで評価が好意的になる傾向がある。にもかかわらずこのような評価を受けるということは、かなり「悪かった」ということである。

本学実習生で評価の高い項目を、5ヶ年平均でAが多いという観点から見ると、7（指導的熱意）、4（生徒への接触の態度）、9（総合）の順となり（60%以上）、またCが少ないという観点から見ると、7, 9, 4の順となる（3%以下）。

反対に評価の低い項目をAが少ないという観点から見ると、6（生徒指導の技術）、3（学習指導の技術と態度）、8（事務能力）の順となり（40%以下）、Cが多いという観点からは、3ということになる（6%以上）。

教育実習というのは学生たちにとって生まれて初めての体験であり、わずか2週間の期間中に学習指導の技術や生徒指導の技術などにおいて高い評価を得ることはかなり難しいと思われる。そうした面での弱さを補うべきなのは、なんといっても熱意であり、生徒との積極的接触であるべきで、その点における評価が高いのは、大きな救いである。ただ事務能力で低い評価を与えられた実習生の場合、具体的にどのような意味においてなのか、さらに所見記述から追求する必要がある。

以上の高い評価・低い評価（Aの比率）を学部別に見たのが表2である。若干の順位の入替わりはあるものの、どの学部においてもほぼ同様の傾向が見られる。

1.2 1992年度実習以降の全般的傾向

1989年度に文学部が設置され、同時に英語科免許取得のための教職課程が認定された。文学部最初の実習生がでた1992年度から2000年度までの評価表の内訳は、表3の通りである。

1984年度実習以前と比べてみると、総合評価のAは64.8%から65.8%へ微増しているが、一方、総合評価Cも1.9%から2.8%に微増している。オールA評価も8.9%から9.9%に微増したけれども、見逃せない変化は、オールCおよびC 3つ以上の評価が、それぞれ、0.2%から0.4

表 1

(実習生数以外は%)

	計・平均	1967	1969	1974	1976	1979	1984
実習生数	517	38	75	121	170	68	45
総合 A	64.8	65.8	56.0	72.7	66.5	60.3	57.8
B	33.4	31.6	40.0	24.8	32.9	36.8	42.2
C	1.9	2.6	4.0	2.8	0.6	2.9	0.0
A 1	49.5	52.6	44.0	56.2	51.2	44.1	40.0
2	58.7	—	48.0	66.1	62.9	51.5	51.1
3	38.2	—	37.7	41.3	37.1	32.4	44.4
4	69.4	57.9	61.3	74.4	72.4	66.2	73.3
5	44.5	—	40.0	52.1	41.8	45.6	40.0
6	37.1	—	33.3	36.4	40.0**	33.8	40.0
7	79.1	63.2	70.7	81.8	82.4	80.9	84.4
8	38.7	—	33.3	32.5*	45.3	39.7	37.8
9	64.8	65.8	56.0	72.7	66.5	60.3	57.8
C 1	4.4	0.0	6.7	3.3	3.5	7.4	6.7
2	4.6	—	8.0	4.1	2.9	7.4	2.2
3	7.1	—	12.0	6.6	5.3	8.8	4.4
4	2.1	2.6	4.0	3.3	0.6	2.9	0.0
5	4.0	—	4.0	4.1	3.5	5.9	2.2
6	4.2	—	6.7	4.1	2.9**	5.9	2.2
7	1.2	2.6	2.7	0.8	0.6	1.5	0.0
8	4.8	—	8.0	3.3*	5.3	2.9	4.4
9	1.9	2.6	4.0	2.8	0.6	2.9	0.0
all A	8.9	39.5	8.0	7.4	7.1	2.9	4.4
all C	0.2	0.0	1.3	0.0	0.0	0.0	0.0
C 3～	3.7	2.6	4.0	5.8	2.4	5.9	0.0

*無記入の1名を除外して算出 **無記入の2名を除外して算出

%へ、3.7%から7.1%に増えている点である。94年度以降は、項目によってはD評価さえ生まれており、以前には見られなかった傾向である。

評価の高い項目について以前と同じ基準で考察すると、Aが多いという観点では、7（指導的熱意）、4（生徒への接触の態度）、9（総合）の順となり（60%以上）、1984年度実習以前と

まったく同じである。Cが少ないという点では、7、4、9の順で（3%以下）、これもほとんど変わらないと言える。

一方、評価の低い項目においては以前と大きな変化が見られた。3（学習指導の技術と態度）が消え、1（教科に関する知識と理解）や2（教材の研究と指導の計画）が目立ち始めたこ

表2

(カッコ内は%)

	全 学	経 済	社 会	経 営	聴講生
実習生数	517	215	269	19	14
項目7 A	409(79.1)	163(78.5)	219(81.4)	15(79.0)	12(85.7)
4 A	359(69.4)	144(67.0)	192(71.4)	15(79.0)	8(57.1)
9 A	335(64.8)	139(64.7)	174(64.7)	14(73.7)	8(57.1)
8 A	185(38.7)	59(33.3)	113(42.0)	10(52.6)	3(21.4)
3 A	183(38.2)	69(39.0)	101(37.5)	6(31.6)	7(50.0)
6 A	177(37.1)	61(34.5)	106(39.4)	7(36.8)	3(21.4)

(注) 項目3, 6, 8については, 67年度は存在しないので実習生38名を除外して, また6の無記入2名, 8の無記入1名を除外して算出。

とである。つまりAが少ないという観点では, 1, 5 (生徒指導性) となり (40%以下), Cが多いという観点では, 1, 2, 8 (事務能力), 6 (生徒指導の技術), 5の順となったのである (6%以上)。

この変化には, 大学生一般の学力低下の問題も関係しているかも知れない。また学習指導の技術面は経験の積み重ねによるところが大なので, 実習校側でそう強く求めることがなくなり, その代わり, 学生時代に十分に身につけることが可能な「教科の知識」が期待されることになったためとも推測できる。ただ1999年度および2000年度には, 再び1のA評価が40%を超え, また1, 2のC評価が激減しているのので, 今後の傾向が注目される。

以上の全般的傾向 (1992年度～2000年度) について, 項目を限定して学部別に表したものが表4である (実数および%)。

文学部の実習生は学部の特性からその数が多いが, 評価は上記のどの項目においても全学平均より低い。1999年度に限って見れば表5のようになんかなり高くなったが, 2000年度ではそうは言えない (表6参照)。

1996年度入学生 (1999年度実習生) から現行カリキュラムが適用され, 取得できる免許の種類が増えた。しかし1999年度実習生数は, 97年度の101名, 98年度の83名から59名に減少した。これは, 少子化に伴う教員採用数の減少という厳しい現実の反映であるとともに, 教科の知識

が不足しているという批判に対応するため, 教育実習要件の中に, 教科に関する科目の必修科目修得済みという要件を入れ厳格化したことの影響でもあると思われる。しかし経営学部の実習生はこれまでになく増加し, また全実習生59名中の実習教科は表7のように多様化された (2000年度は表8参照)。

以上を要するに, 単に卒業必要単位を満たすだけではなく, それ以外に意識的・意欲的に履修した教職課程の総仕上げである教育実習で, 多くの実習生が「指導的熱意」や「生徒への接触の態度」という項目, そして「総合評価」において高い評価をえていることは, 当然のことではあるが喜ばしいことであると言える。所見欄にも好意的な評価が並んでいる。しかしわずかながら, 「指導的熱意」や「生徒への接触の態度」といった項目でC評価を受ける実習生が毎年存在すること, 年によっては途中脱落する実習生が出たことも事実である。いくら教育実習の意義の一つに自分の教職への適否を知ることが含まれているとしても, 実習に行った以上は最後まで熱意をもって職務遂行することは当たりまえの義務であり, それが受け入れをしてくれた実習校への最低限の礼儀である。

最近の実習生への否定的評価 (所見欄) の事例には, 以下のようなものがある。

1998年度「緊張感が見られず甘えがある。教師の自覚と知識が欲しい」(C7, D1, B1) 「努力や経験の蓄積に前向きな姿勢が見受けら

表3 1992年度～2000年度

(実習生数以外は%)

	92～00	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
実 習 生	676	60	65	75	78	102	101	83	59	53
総合 A	65.8	70.0	69.2	54.7	64.1	65.7	62.4	66.3	71.2	75.5
B	31.4	26.7	27.7	44.0	32.1	32.4	34.7	29.0	25.4	24.5
C	2.8	3.3	3.1	1.3	3.8	2.0	3.0	4.8	3.4	0.0
A 1	37.4	40.0	38.5	30.7	32.1	34.4	36.7	39.8	44.1	47.2
2	54.7	63.0	52.3	40.0	55.1	55.0	52.5	54.2	64.4	62.3
3	48.4	55.0	41.5	49.3	46.2	42.2	49.5	49.4	52.5	54.7
4	72.6	68.3	83.1	68.0	75.6	75.5	70.3	68.7	64.4	81.1
5	39.5	45.0	56.9	29.3	46.2	34.3	30.7	38.6	35.6	49.1
6	45.0	45.0	35.4	36.0	42.3	33.3	40.6	80.7	40.0	54.7
7	79.7	85.0	84.6	81.3	85.9	74.5	68.3	80.7	78.0	88.7
8	46.6	48.0	49.2	42.7	50.0	45.1	39.6	50.6	44.1	54.7
9	65.8	70.0	69.2	54.7	64.1	65.7	62.4	66.3	71.2	75.5
C 1	8.3	6.7	3.1	8.0	9.0	7.8	9.9	12.0	5.1	11.3
2	7.5*D1	8.0	9.2	10.7D1	7.7	8.8	7.9	7.2	1.7	3.8
3	5.0	1.7	4.6	8.0	5.1	6.9	4.0	6.0	3.4	3.8
4	2.7	3.3	1.5	0.0	1.3	1.0	5.0	4.8	6.8	0.0
5	5.8D2	6.7	3.2	8.0	6.4	3.9	5.0D2	8.4	8.5	1.9
6	6.7D3	5.0	3.2	6.7	3.8	8.8	7.9D2	7.2D1	10.2	5.7
7	2.5	1.7	3.2	4.0	2.6	1.0	4.0	2.4	3.4	0.0
8	7.1D1	3.3	10.8	6.7	6.4	9.8	8.9	7.2D1	5.1	1.9
9	2.8	3.3	3.1	1.3	3.8	2.0	3.0	4.8	3.4	0.0
all A	9.9	15.0	9.2	9.3	10.3	5.9	11.9	9.6	6.8	13.2
all C	0.4	0.0	0.0	0.0	1.3	0.0	1.0	1.2	0.0	0.0
C 3～	7.1	6.7	6.2	6.7	6.4	8.9	6.9	7.2	8.5	5.7

注* D評価も含んだC評価率

れない」(オールC)「一所懸命だが、授業内容の基本的理解と事務能力に乏しい」(C 7, B 2)

1997年度「学力が弱い。授業の下調べが不十分。自信がない」(B 6, C 3)「まったく積極性が見られない。活気がない。社会人としてのモラルに欠ける。指導を素直に受ける姿勢がな

い」(C 6, D 2, B 1)「意欲に欠ける」(オールC)

少なくともこのような評価を受けることがないように、また途中脱落者を生み出さないようにする指導が、今後の本学教職課程教育の課題である。

表4 (科目等履修生欄の1993年度以前は聴講生)

	全学	経済	社会	経営	文学	科目等履修生
実習生数	676	120	209	50	257	42
項目7 A	539(79.7)	108(90.0)	174(83.3)	38(76.0)	200(77.8)	30(71.4)
4 A	491(72.6)	98(81.7)	152(72.7)	34(68.0)	181(70.4)	26(61.9)
9 A	445(65.8)	89(74.2)	147(70.3)	34(68.0)	151(58.8)	24(57.1)
5 A	267(39.5)	52(43.3)	83(39.7)	22(44.0)	85(33.1)	17(40.5)
1 A	258(37.4)	46(38.3)	87(41.6)	19(38.0)	92(35.8)	8(19.0)

表5 1999年度 学部別

	全学	経済	社会	経営	文学	科目等履修生
実習生数	59	11	15	12	20	1
項目7 A	46(78.0)	10(90.9)	12(80.0)	8(66.7)	16(80.0)	0(0.0)
4 A	38(64.4)	8(72.7)	9(60.0)	7(58.3)	14(70.0)	0(0.0)
9 A	42(71.2)	8(72.7)	11(73.3)	7(58.3)	16(80.0)	0(0.0)
5 A	21(35.6)	4(36.4)	6(40.0)	2(16.7)	9(45.0)	0(0.0)
1 A	26(44.1)	8(72.7)	5(33.3)	5(41.7)	8(40.0)	0(0.0)

表6 2000年度 学部別

	全学	経済	社会	経営	文学	科目等履修生
実習生数	53	9	11	5	23	5
項目7 A	47(88.7)	8(88.9)	11(100)	5(100)	19(82.6)	4(80.0)
4 A	43(81.1)	9(100)	7(63.6)	5(100)	20(87.0)	2(40.0)
9 A	40(75.5)	7(77.8)	10(90.9)	5(100)	16(69.6)	2(40.0)
5 A	26(49.1)	4(44.4)	7(63.6)	3(60.0)	10(43.5)	2(40.0)
1 A	25(47.2)	2(22.2)	9(81.8)	4(80.0)	9(39.1)	1(20.0)

表7 1999年度 実習科目別実習生数

	地理歴史	公民	商業	中学社会	英語
経済学部	6	2	1	2	—
社会学部	2	4	—	9	—
経営学部	2	3	2	5	—
文学部(英)	—	—	—	—	13
文学部(国)	0	—	—	0	7
科目等履修生	0	0	0	0	1

表8 2000年度 実習科目別実習生数

	地理歴史	公民	商業	中学社会	英語
経済学部	3	3	0	3	—
社会学部	2	6	—	3	—
経営学部	1	2	1	1	—
文学部（英）	—	—	—	—	7
文学部（国）	4	—	—	0	12
科目等履修生	0	2	0	1	2

2. 評価表下位項目の成績分析

前節では、教育実習生の学外実習成績の全体的傾向を考察した。本節では、実習成績を評価表の下位項目別に分析し、その項目間の関連を探索する。

2.1 分析対象

分析対象学生は、前述の「健康」を含む9項目に関しては、1969年度生75名と1993年度生67名、「健康」を含まない8項目では、1994年度生75名と1998年度生83名である。

2.2 分析方法

評価表は各評価項目ごとに、A、B、C、Dで記入することになっている。これを、 $A=3$ 、 $B=2$ 、 $C=1$ 、 $D=0$ と数値変換した。この数値化には次のような問題点があることを予め指摘しておく。まず、順位尺度を間隔尺度とみなしていることである。次に、評定者間信頼性（inter-rater reliability）の欠如が挙げられる。多忙な教育現場にあっては、複数の指導教諭が一人の教育実習生を担当することは稀である。したがって、評価は、一人の指導教諭による主観的で、評価基準の曖昧なものとならざるを得ない。指導教諭が、評価項目を主観的に解釈して、主観的基準で評価するので、各数値のもつ価値に同質性があるとは必ずしも言えない。一般的に、指導教諭には悪い評価は避けたがる傾向があるので、母集団は負に歪曲した分布構造であることは容易に予測できる。このような点を考慮して、平均点はそのまま単純に比較し、平均点の有意差検定（ t 検定または分散分析）

は行わなかった。

1969年度生75名と1993年度生67名（9項目）については各分野間の比較を、1994年度生75名と1998年度生83名（8項目）については各分野内の項目の比較を行った。また、実習教科ごとの分析も併せて行った。なお、表9、表10では、項目番号が繰り下がって、7. 健康、8. 指導的熱意、9. 事務能力となっている。

2.3 分析結果

2.3.1 各分野間の比較分析

両年度において、「学習指導」、「生徒指導」、「教師としての資質（以下、資質）」の順に平均点が高くなっている。また、「学習指導」分野の標準偏差が他の分野より高い。学習指導の平均点が他の分野よりも著しく低く、個人差が大きいというこの結果は、「教科に関する科目」への取り組みが不十分である実習生がいたことを意味する。教職課程委員会は1998年度から「教科に関する科目」のうち必修科目の修得を教育実習の要件に入れるという改訂を行ったが、この改訂は、以上の分析結果からも首肯できよう。

2.3.2 各分野内の比較分析

両年度において社会と英語に分けて科目ごとに分析してみたが、両科目間で顕著な相違は観察できない。

「学習指導」分野においては、「教科に関する知識と理解」が「教材の研究と指導の計画」や、「学習指導の技術や態度」よりも低い。要するに専門分野における学力が低いのである。これは、学内実習を担当しているとひしひしと

表9

(1969年度)

	1	2	3	学習	4	5	6	生徒	7	8	9	資質	合計	評定
平均	2.37	2.40	2.25	7.03	2.57	2.36	2.27	7.20	2.68	2.68	2.25	7.61	21.84	2.52
標準偏差	0.61	0.63	0.66	1.55	0.57	0.56	0.57	1.34	0.47	0.52	0.59	1.25	3.67	0.57

表10

(1993年度)

	1	2	3	学習	4	5	6	生徒	7	8	9	資質	合計	評定
平均	2.35	2.43	2.38	7.17	2.82	2.54	2.32	7.68	2.85	2.82	2.38	8.05	22.89	2.66
標準偏差	0.54	0.66	0.57	1.38	0.43	0.56	0.53	1.16	0.44	0.46	0.67	1.35	3.34	0.54

表11

(1994年度)

		1	2	3	学習	4	5	6	生徒	7	8	資質	合計	評定
全体	平均	2.23	2.27	2.41	6.91	2.68	2.22	2.30	7.19	2.77	2.36	5.14	19.23	2.53
	標準偏差	0.58	0.68	0.63	1.50	0.47	0.58	0.59	1.31	0.51	0.61	0.93	3.23	0.53
社会	平均	2.20	2.30	2.42	6.92	2.70	2.34	2.42	7.46	2.82	2.42	5.24	19.62	2.60
	標準偏差	0.60	0.70	0.64	1.55	0.46	0.55	0.53	1.19	0.43	0.57	0.86	3.19	0.49
英語	平均	2.29	2.21	2.38	6.88	2.63	1.96	2.04	6.63	2.67	2.25	4.92	18.42	2.38
	標準偏差	0.54	0.64	0.63	1.39	0.48	0.54	0.61	1.38	0.62	0.66	1.04	3.17	0.56

表12

(1998年度)

		1	2	3	学習	4	5	6	生徒	7	8	資質	合計	評定
全体	平均	2.26	2.46	2.45	7.19	2.64	2.33	2.35	7.31	2.78	2.42	5.20	19.71	2.61
	標準偏差	0.66	0.63	0.61	1.54	0.57	0.62	0.65	1.55	0.47	0.66	0.94	3.71	0.58
社会	平均	2.28	2.42	2.51	7.21	2.65	2.35	2.40	7.40	2.77	2.47	5.23	19.84	2.67
	標準偏差	0.73	0.69	0.62	1.66	0.64	0.64	0.72	1.70	0.52	0.62	1.02	4.06	0.64
英語	平均	2.28	2.53	2.38	7.18	2.63	2.30	2.30	7.23	2.80	2.38	5.18	19.58	2.55
	標準偏差	0.59	0.55	0.58	1.39	0.48	0.60	0.56	1.37	0.40	0.70	0.86	3.28	0.50

感じることである。英語史を紐解かずに教育実習に臨む。新聞も購読せずに政治経済を教えに行く。1998年に改正された「教育職員免許法」は、「教職に関する科目」を重視した。その結果、「教科に関する科目」が40単位から20単位へと半分に削減された。教科に関する知識や技能がさらに弱くなりはしないか心配である。教材研究と指導計画（授業案作成）において、学内実習の成果が現れていることを自己評価したい。

「生徒指導」分野においては、「指導性」、「指導の技術」、「生徒への接触の態度」の順に高い。積極的に生徒と関わろうとするが、その技術において未熟である事が推察できる。

「資質」分野においては、「指導的熱意」が「事務能力」よりも高い。実習生の意気込みが感じられる。

3. 教育実習評価項目の妥当性の分析

本節では、教育実習生の指導力を構成すると

表13

(1993年度)

	学習	生徒	資質	学習合計差	生徒合計差	資質合計差	合計
学習	1.000	0.721	0.706	0.775	0.921	0.933	0.903
生徒	0.721	1.000	0.693	0.911	0.769	0.922	0.890
資質	0.706	0.693	1.000	0.928	0.926	0.757	0.897
学習合計差	0.775	0.911	0.928	1.000	0.925	0.908	0.971
生徒合計差	0.921	0.769	0.926	0.925	1.000	0.915	0.976
資質合計差	0.933	0.922	0.757	0.908	0.915	1.000	0.968
合計	0.903	0.890	0.897	0.971	0.976	0.968	1.000

(注：無相関検定（両側検定）の結果、すべての相関係数は1%レベルで有意である)

考えられる評価表に記載されている3つの下位能力の多次元性が、観測データによって支持されるかどうか、すなわち構成概念妥当性 (construct validity) を検証する。

3.1 分析対象

分析対象学生は1993年度生67名である。

3.2 分析方法

まず、構成概念が、一次元で説明できるか、多次元で説明すべきかを検討するために信頼性係数 (クロンバック α) を算出した。

次に構成要素間にどのような相関関係があるかを内的相関法 (internal correlation) と因子分析 (factor analysis) を用いて調べた。

内的相関法では、次の3条件を満たすことが要求される (Alderson et al, 1995: 183)。

条件1：分野ごとの相関係数は比較的低いこと ($0.3 < r < 0.5$)

条件2：各分野と全体との相関は高いこと ($r > 0.7$)

条件3：各分野と全体の相関より各分野と全体とその分野の差の相関の方が高いこと

因子分析法では、心理学的に設定された3分野が心理測定学的にそれらに対応する3つの因子として抽出することができるかを検証する。使用したプログラムは SPSS.10.0 である。

3.3 分析結果

3.3.1 信頼性

信頼性係数 (クロンバック α) は0.899で、高い内の一貫性が観察された。この結果は、指

導能力を一次元的に捉えることも可能であると示唆している。

3.3.2 内的相関

最も低い相関が0.693 (生徒指導・資質間) であるので、第1条件は満たされない。各分野と全体との相関は0.903 (学習指導)、0.890 (生徒指導)、0.897 (資質) といずれも高く、第2条件を満たす。各分野と全体との相関は各分野と各分野と全体とその分野の差よりも大きい ($0.757 < 0.903$; $0.769 < 0.890$; $0.757 < 0.897$) ので第3条件を満たす。3つの条件のうち、2つの条件が満たされたわけだが、第1条件がより重要と考えられるので、内的相関法に基づいた構成概念妥当性は必ずしも高いとは言えない。

3.3.3 因子分析

相関行列 (表14) を基にして、最尤法 (maximum likelihood) により固定値と分散説明率を算出した (表15)。学外実習評価表では、3つの分野を予め決定しているし、第3因子と第4因子の間に固定値の差が観察されるので因子数を3とした。これを斜交回転 (プロマックス使用) させて得た因子負荷量が表16である。

因子負荷量から判断して、抽出された3因子はいずれも評価表の3分野とぴたりと対応しない。2つの変数は評価表の下位分野を説明できるが、残りの1つの変数とその因子を説明できない。つまり、項目4は第1因子を、項目3

表14

	項目 1	項目 2	項目 3	項目 4	項目 5	項目 6	項目 7	項目 8	項目 9
項目 1	1.000	0.506	0.403	0.485	0.354	0.404	0.541	0.458	0.495
項目 2	0.506	1.000	0.521	0.488	0.454	0.508	0.569	0.544	0.607
項目 3	0.403	0.521	1.000	0.477	0.497	0.572	0.480	0.451	0.335
項目 4	0.485	0.488	0.477	1.000	0.593	0.368	0.721	0.728	0.449
項目 5	0.354	0.454	0.497	0.593	1.000	0.538	0.531	0.514	0.319
項目 6	0.404	0.508	0.572	0.368	0.538	1.000	0.430	0.445	0.455
項目 7	0.541	0.569	0.480	0.721	0.531	0.430	1.000	0.842	0.616
項目 8	0.458	0.544	0.451	0.728	0.514	0.445	0.842	1.000	0.585
項目 9	0.495	0.607	0.335	0.449	0.319	0.455	0.616	0.585	1.000

表15

因子	固定値	分散説明率	累積分散説明率
1	5.095	56.617	56.617
2	0.927	10.304	66.920
3	0.815	9.056	75.977
4	0.568	6.307	82.284
5	0.479	5.318	87.602
6	0.420	4.670	92.272
7	0.293	3.250	95.522
8	0.257	2.852	98.375
9	0.146	1.625	100.000

表16

	第1因子	第2因子	第3因子
項目 1	0.179	0.196	0.349
項目 2	0.036	0.348	0.482
項目 3	0.065	0.709	-0.016
項目 4	0.777	0.158	-0.097
項目 5	0.341	0.615	-0.203
項目 6	-0.171	0.732	0.229
項目 7	0.822	-0.058	0.197
項目 8	0.843	-0.053	0.141
項目 9	0.071	-0.084	0.869

は第2因子を、項目9は第3因子をそれぞれ説明できない。評価表の3分野は事前に記述された、理論上の概念で、いわば、心理学的構成概念である。それに対して、因子分析の結果は実測データに基づいた、経験的な概念で、いわば心理測定学的構成概念である。心理学的構成概念が心理測定学的構成概念に符合する保証はない。心理測定学的構成概念は被験者によって変異するが、その結果は心理学的構成概念の妥当性を検討するために重要な示唆を与えてくれる。この因子分析の結果、抽出された因子に対する因子負荷量に鑑みて、別の因子名を命名する事も可能であろう。が、心理学的構成概念の妥当性を検討するためには、各項目を個別に検討したほうが良い。例えば、後述するように、学習指導の「技術」と「態度」が同一項目に混在しているので、その曖昧性がクリアな結果を産出しなかったと解釈する事もできよう。

4. 学外実習評価項目改訂への提案

まず、現行の評価項目について個別に検討する。

1. 教科に関する知識と理解

英語科においては、「技能」が入るべきである。知識と理解だけで、実技を含む英語科を指導することは不可能である。ましてや、1998年に改訂された学習指導要領は「話すこと」や「聞くこと」を重視したコミュニケーション志向のガイドラインである。教師の高度な英語運用能力が要求される。

2. 教材の研究と指導の計画（指導案作成）

教材研究と指導計画は切り離した方がよい。教材研究は質の高い授業のための必要条件であるが、十分条件ではない。

3. 学習指導の技術と態度

技術と態度は異なる尺度であるので切り離した方がよい。第3節の因子分析結果で、項目3が「学習指導」因子を説明し得なかった原因の一端がここにある。

4. 生徒への接触の態度

特になし。

5. 指導性

意味が曖昧であるので、評価者により、多様な解釈が可能である。例えば「リーダーシップがとれる」等、具体的な記述が必要である。

6. 指導の技術（個性観察、生徒会、ホームルーム、課外活動）

個性観察を生徒会、ホームルーム、課外活動の特別活動と同列におくことは出来ない。

7. 健康（身体的、精神的）

1994年以降に削除されている。

8. 指導的熱意（職務に対する熱心さ）

概ね、実習生は熱心に指導に当たる。問題は、その方法論である。

9. 事務能力

成績管理から集金事務に至る種々雑多な事務処理能力について言及するのであろうが、これが教職員としての資質として妥当な項目とは思えない。

次に評価項目改善のための提案を行う。教員採用試験は従来の知識偏重から人物重視へと変異している。その流れの中で、教育実習そのものの評価を採用の参考資料とする動きがある。その意味で、この評価表には次の観点項目も補充的に入れても良いのではないかと考える。(1)創造性（創意工夫）(2)責任感 (3)公平性 (4)協調性 (5)忍耐、根気 (6)明朗、快活 (7)自主性 (8)思いやり (9)情緒の安定 (10)リーダーシップ (11)ユーモア（順不同）

お わ り に

本稿では、学外実習の成績概要を報告するとともに、その評価項目の妥当性を考察してきた。教職課程の総仕上げとしての教育実習は、教職課程の重要な部分を占める。その中でも実際に生徒を前にして、教科指導、生徒指導を体験する学外実習のウエイトは大きい。学外実習に対して、念入りの事前指導と適切な評価が行われなければならない。その意味で、学外実習の評価項目の見直し、改善は急務である。

参 考 文 献

南風原朝和 1992.「授業能力の評価尺度を作る」渡辺洋（編）『心理・教育のための多変量解析入門－事例編』福村出版 pp.32-46.

Alderson, C., Clapham, C. and D. Wall. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press.

Fulcher, G. 1997. "An English language placement test: issues in reliability and validity" *Language Testing* 14: 113-138.

Wall, D., Clapham, C. and C. Alderson. 1994.

"Evaluating a placement test" *Language Testing* 11: 321-344.

付記

実習評価表の利用に関して、山中一雄学務課員の協力を得た。記して感謝の意を表する。

Assessment of Student Teachers' Performance in Practicum and Rating Items Revisited

Katsumasa SHIMADA

Teruo TAKENAKA

It has been acknowledged that teaching practice (practicum) plays a crucial role in pre-service teacher education since it bridges the gap between theory and practice.

The purpose of the present study is to examine how well student teachers from 1967 through 2000 performed in practicum and to re-consider the rating criteria for student teacher evaluations.

The evaluation has eight rating criteria, which are categorized into three components in terms of the ability or attitude demonstrated: content-area teaching, student guidance and overall quality of teaching. The results show that the student teachers performed best in "overall quality of teaching" and performed better in "student guidance" than in "content-area teaching."

The internal correlation method and factor analysis were used to validate the rating criteria. The results indicate that the eight items do not always correlate with the three prescribed components, implying that the rating criteria should be re-examined.